

**ТИПИ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ТА ЇХ МОЖЛИВОСТІ В РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА**

У статті виділяються типи навчання у вузі та їх можливості в розвитку творчого потенціалу педагога. Подано аналітико-теоретичний аналіз цієї типології.

Переосмислення педагогічних цінностей зараз відбувається в усьому світі. Якою має стати освітня технологія у ХХІ столітті? Пошук і конструювання яких психолого-педагогічних умов, що гарантують становлення і розвиток особистісних якостей кожної людини, свідомо-творчого ставлення до педагогічної діяльності, професійної майстерності кожного студента уже в стінах вузу має увібрати в себе нова модель освіти?

Віджила і відійшла у небуття утилітарно-прагматична концепція освіти як передача підростаючому поколінню і учням вищої школи знань, умінь, навичок, способів діяльності, сукупності соціального досвіду попередніх поколінь, що відіграла в свій час позитивну роль у розвитку освіти в нашій країні. Виявилось, що вона не гарантує всебічного розвитку сутнісних внутрішніх сил і самореалізації особистості, отже, не гарантує і прогресу суспільства. Натомість приходить детермінована сучасними тенденціями цивілізації системна концепція гуманістичної педагогіки. Основним ціннісним показником її можна вважати активно-діяльнісну особистість, що має піднятися у своєму розвитку до рівня усвідомлення своїх здібностей перетворювати самого себе, удосконалювати своє покликання до рівня творчого, щоб стати суб'єктом-творцем матеріального та духовного буття, здатним приймати ціннісні рішення і брати на себе відповідальність за їхню якість. Такі положення обумовлюють освіту, що гарантує детермінацію від суб'єкта, який розуміє цінність і інших соціокультурних факторів детермінації [1: 57-58;2,3].

Перш ніж безпосередньо розкрити тему, ми дамо обґрунтування головним концептуальним положенням, сформульованим нами на основі багаторічної експериментальної розробки проблеми психолого-педагогічних основ професійного виховання та самовиховання студентів університету, які допоможуть усвідомити багатоглибкість і цілісність процесу навчання:

Системний підхід, який дозволяє побачити єдність і багатоманітність складників процесу навчання: місце в ньому науки і мистецтва, філософії та психології, оновленого змісту освіти і культури, діяльності педагога та студентів тощо. Такий підхід дозволяє педагогу і студенту бачити педагогічний процес цілісно: взаємозв'язки та взаємозалежності закономірностей розвитку особистості в процесі навчання і виховання; системотворчу роль цілей і задач; можливості змісту освіти, принципів, форм, способів і методів співробітництва і партнерства викладачів і студентів в учбовому процесі.

Активно-діяльнісний підхід, який утверджує ставлення до студента як до суб'єкта діяльності. Він передбачає усвідомлене і активне залучення студента до репродуктивної, напівсамостійної, самостійної, алгоритмічної, частково-пошукової, дослідницької та інших інтегративних видів діяльності. При цьому центральною ланкою стає усвідомлений розвиток мотиваційної сфери, адже лише в результаті зацікавленого ставлення до діяльності формуються ціннісні психологічні новоутворення особистості.

Для наочнення бачення сутності діяльнісного підходу ми представимо його у вигляді формули:

$$\begin{matrix} + + & + + \\ C^+ & + D^+ = O \end{matrix}$$

де C^+ – ставлення до діяльності, C^+ – зацікавлене ставлення,
 C^+ – активно-творче ставлення;

– D^+ – діяльність студента,
 – D^+ – соціально значуща діяльність,

D^+ – особистісно "значуща для мене" діяльність;

– O – особистість, яка формується в процесі діяльності і в залежності від якості та енергійності діяльності.

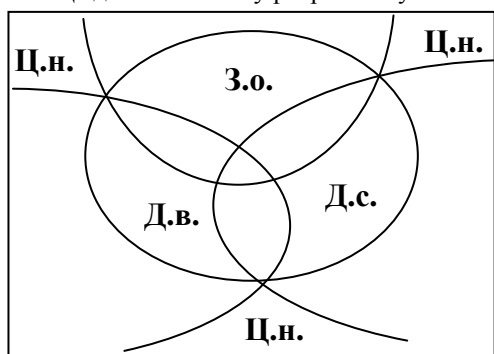
3. Широкий професіографічний підхід, який забезпечує усвідомлення та осягнення студентом сутності майбутньої професійно-педагогічної діяльності під час вивчення кожного учбового предмету. Основу такого підходу складають широкі філософські знання сутності професії, які відтворюються в учбових планах, навчальних програмах, професіограмах спеціаліста, кваліфікаційних характеристиках. Саме вони відображають потреби сучасного суспільства в спеціалістах широкого профілю та альтернативних рівнів (бакалавра, спеціаліста, магістра), педагога-спеціаліста з декількох учбових предметів, спеціаліста з широким діапазоном, що здібні творчо мислити, удосконалювати самих себе, своїх учнів і навколишню дійсність [4: 6-7;5: 4-5].

Такий підхід до підготовки педагога в системі вищої освіти дозволив нам скористатися методом глобальної інтеграції наукових знань та проаналізувати основні напрямки досліджень процесу навчання, що мають місце в педагогічній науці, і узагальнено представити матеріал, інтегрувавши його в таку категорію як "типи навчання".

Поняття "тип навчання" при аналізі наукових праць вживається нерідко. Часто дослідники поняття "тип навчання" ототожнюють з поняттями "напрямок", "вид", "метод", що вносить понятійну неточність. Ми ж вважаємо, що поняття "напрямок" передбачає шлях розвитку дослідження, це ширша категорія науки, розрахована більшою мірою на вчених. Тип (грец. *typos* – відбиток, зразок) – це поняття, за допомогою якого можна представити рельєфи певних сутнісних характеристик категорії, процесу, явища. У нашому випадку – характеристик процесу навчання.

Вивчення основних напрямів розробки процесу навчання свідчить, що в кожному конкретному напрямі вчені виділяють сутнісні параметри та їх ознаки, за якими один тип навчання різниться від іншого. Зазвичай у підручниках, навчальних посібниках, що ними найчастіше користуються педагоги-практики, студенти, подаються лише окремі типи навчання, про інші ж деякі вчені висловлюються дещо в зневажливому плані (пасивне, догматичне та інші) або взагалі не згадують (інтерактивне навчання). Для найбільш виразного і компактного подання сутнісних особливостей того або іншого типу навчання, але в системі, ми визначили такі компоненти, як цілі навчання, сучасний зміст навчання, діяльність педагога, діяльність студента.

Це дало нам змогу розробити узагальнюючу структурно-функціональну модель процесу навчання.



Ц.н. – дидактичні, розвивальні, виховні цілі навчання;

З.о. – зміст освіти;

Д.в. – діяльність викладача;

Д.с. – діяльність студента.

Рис. 1.

Структурно-функціональна модель процесу навчання.

У реальному педагогічному процесі ці компоненти в залежності від цілей розвитку особистості в процесі навчання і виховання мають певну питому вагу, по-різному взаємодіють між собою, виконують відповідні, але конкретні функції. Доцільне взаємопосередження, взаємодія і функціонування цих сутнісних компонентів-складників і визначає тип навчання, який завжди має бінарний характер.

У сучасній науці розроблені такі типи навчання: пояснювально-репродуктивне, програмоване, проблемно-пошукове, інтерактивне, модульне.

Враховуючи обмеженість рамок статті, постараємося дати стислу характеристику кожному типу навчання за такими параметрами: потреби часу в обґрунтуванні і теоретичній розробці типу навчання; освітні, розвиваючі та виховні цілі навчання; зміст освіти; організуюча та упорядковуюча діяльність викладача; учбово-творча діяльність студента.

Обов'язково відзначимо переваги та слабкі сторони кожного типу навчання і перспективи його розвитку.

I. Найдавнішим типом навчання є *пояснювально-репродуктивне*. Які ж потреби суспільства викликали його появу і теоретичне обґрунтування? Даючи відповідь на це питання, вчені підкреслюють, що з розвитком складного апарату державної влади в зв'язку з розширенням виробництва, торгівлі тощо ще в доісторичний час виникла потреба у великій кількості освічених людей з достатнім для свого часу багажем знань, набутих за відносно невеликий проміжок часу (VI-IV ст. до н. е.). На різних етапах життя суспільства цей тип навчання змінювався, удосконалювався. У середині XVII століття для його практичного осмислення дуже багато зробили вчителі братських шкіл України, а геніальний слов'янський педагог Я.А.Коменський у книзі "Велика дидактика" дав теоретичне обґрунтування цього типу навчання.

Удосконалюючись і розвиваючись, набуваючи діалогічну направленість, часом випереджуючи теорію, цей тип навчання стимулював у своїх надрах паростки всіх інших типів навчання.

Глибоко наукове осмислення і розвиток пояснювально-репродуктивне навчання здобуло в 50-і роки у працях М.О.Данилова, М.М.Скаткіна тощо. В цьому типі навчання дидактичні цілі передбачають залучення кожного студента до процесу засвоєння оптимального обсягу навчального матеріалу, оволодіння технологіями практичного застосування знань і умінь при стандартних і нестандартних ситуаціях у найкоротший час.

Розвиваючі цілі передбачають розвиток розумових сил (допитливості, самостійності, системності, місткості розуму, гнучкості, критичності мислення тощо) і творчих здібностей (бачення проблеми вцілому, вміння пошукової діяльності та застосування методів проблемної діяльності) кожного студента.

Виховні цілі включають формування у кожного студента потреби в знаннях, мотиваційного ставлення до власної навчальної діяльності і спілкування, цілісного наукового бачення всього світу і місця в ньому себе як суб'єкта-творця.

Зміст освіти при пояснювально-репродуктивному типі навчання передбачає ретельний відбір та визначення основних теоретичних питань та ідей для осмислення їх і засвоєння. Вагоме місце відводиться структуруванню

емоційної інформації, щоб цілеспрямовано розвивати зацікавлене ставлення студентів до учбового предмета і процесу учбової діяльності та спілкування. Обов'язковим складником змісту учбового матеріалу є практична діяльність, усвідомлене оволодіння раціональними способами навчальної та професійної діяльності, сучасними технологіями.

Характер діяльності педагога в навчанні полягає в тому, щоб із численного матеріалу з теми вибрати найосновніший (теоретичний, емоційний, практичний), надати йому оптимальну для певної аудиторії структуру, продумати варіативні практичні завдання та раціональні способи активної діяльності студентів, усвідомлено реалізувати методи морального стимулювання, мотивації, коректування діяльності та поведінки студентів.

Діяльність студентів – вчення та спілкування. Воно полягає в усвідомленому оволодінні процедурою засвоєння навчального матеріалу на засадах наукової організації навчальної праці – НОП (за С.Л.Рубінштейном), тобто розуміння, осмислення, збереження в пам'яті та уміння застосувати його на практиці при стандартних і проблемних ситуаціях та в спілкуванні.

Перевагою цього типу навчання можна вважати те, що за мінімально короткий час студент може збагатитися значним за обсягом, систематизованим знанням, розширити свою ерудицію, культуру пізнаннями про себе, про професію, про світ, про ставлення до науки, оволодіти досвідом практичної діяльності. Слабкими сторонами можна вважати напруженість психіки під час цілеспрямованої, переважно репродуктивної діяльності засвоєння великого обсягу навчального матеріалу.

II. Теоретичну розробку *програмоване навчання* отримало на початку 60-х років XX століття в зв'язку із застосуванням кібернетики у процесі навчання (Б.Ф.Скіннер). Її появі сприяла потреба в підвищенні рівня наукового управління навчанням шляхом побудови навчального процесу в повній відповідності з психолого-педагогічними знаннями про нього, що знайшло відображення в теорії поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна), алгоритмізації процесу навчання (Л.Ланда).

Дидактичні цілі можуть бути визначені як "покрокові дії" (steps) студентів по засвоєнню структурованої за певною програмою системи "доз-порцій" з цілісної теми "крок за кроком" (step by step). Саме такі дії покликані розвивати самостійне оволодіння процедурою засвоєння системи раціональних розумових, практичних, творчих способів діяльності, підказаних алгоритмами – науковими приписами послідовності виконання розумових дій по засвоєнню учбово-професійної інформації. Виховні цілі передбачають формування психічних новоутворень, необхідних для професійної діяльності: усвідомлення самого себе як суб'єкта діяльності, впевненості у своїх діях, здатності самопізнання, самоконтролю і саморегулювання своїх дій і поведінки.

Зміст освіти при програмованому навчанні потребує такої процедури: педагог визначає найбільш благодатну для програмування тему, ділить її на невеликі "دوزи-порції", структурує і вибудовує їх у певній послідовності з системою завдань – алгоритмів. Завдання чи проблеми, що складають програму-алгоритм (frame), повинні бути такими, щоб стимулювати інтерес до навчальної діяльності програмованого типу.

Характер діяльності педагога базується на практичній реалізації засобами змісту навчального матеріалу теорії планомірно-поетапного формування розумових дій з приписами послідовності виконання студентами розумових дій із засвоєння учбового матеріалу.

Діяльність студента характеризується розумінням (орієнтовна частина) предметної дії, усвідомленням майбутнього самостійного навчання, саморегулюванням темпу розумових дій (виконавча частина предметної дії), індивідуальним самоконтролем якості засвоєння. Програмована діяльність студента може здійснюватися без машинно і за допомогою комп'ютера. Перевага цього типу навчання полягає в тому, що студент самостійно здійснює процес навчання, усвідомлює цінність кожного "кроку" своїх розумових дій і значимість алгоритмів. Цей тип навчання своєю внутрішньою організацією вводить студента до ситуації самоактуалізації. Слабкими сторонами є складність розробки навчального заняття програмованого типу, незначна кількість підручників з програмованим навчанням студентів, недостатнє комп'ютерне забезпечення навчальних занять.

III. Науково-технічний і соціальний прогрес другої половини XX століття вимагає великої кількості не просто освічених людей, але професіоналів, що уміють працювати творчо і створювати продукти творчості. Для задоволення цієї потреби була розроблена теорія *проблемно-пошукового* типу навчання (проф. В.Оконь), що набула широкого застосування в кінці 60-х років та продовжує вдосконалюватись і в наш час.

Цілі при проблемно-пошуковому типі навчання вчені визначають таким чином: досягти усвідомлення кожним студентом сутності висунутої проблеми і технології пошукової діяльності, що народжує наукові знання; оволодіти процедурою творчої діяльності, що полягає в усвідомленні і прийнятті проблеми, в актуалізації необхідних для вирішення проблеми знань, у визначенні задач і плану їх рішення, у висуненні гіпотез та їх обґрунтувань, у умінні робити узагальнення, висновки. Виховна мета передбачає розвиток у кожного студента здібності генерувати ідеї, усвідомлювати їх принципову важливість під час вирішення проблеми або серії професійно цінних проблем.

Зміст проблемного навчання складають, як правило, такі теми учбової програми, які можуть бути сформульовані як проблеми, вирішення яких було б для студентів основною опанування новими предметними знаннями і процедурою проблемно-пошукової діяльності. Основна питома вага при цьому припадає на оволодіння процесуальною стороною діяльності: усвідомлення проблеми як "знання про незнання", перетворення її в систему проблемних задач, де відомо, що "дано" і що "необхідно довести", розробка моделі пошуку рішення.

Характер діяльності педагога полягає у виборі слушної теми учбового заняття, яку можна формулювати як проблему, що викликає у студентів зацікавлення до її змісту, до шляхів оптимального вирішення проблеми, до актуалізації необхідного для вирішення проблеми учбового матеріалу.

Характер діяльності студента включає зацікавлення усвідомлення проблеми, розуміння того, що саме він не знає, який обрати шлях до пошуку знань, яке значення для нього буде мати та інформація, що він отримає під час вирішення проблеми.

Розв'язуючи проблему, студент переживає пошуковий процес як суб'єктивне відкриття ще невідомого знання, що сприймається ним як особистісна вартість. Він вчиться моделювати умови і процес творчої діяльності.

Перевагою цього типу навчання є залучення кожного студента чи творчої групи до дослідницької діяльності, розвиток здібності соціальної взаємодії, діалогічного спілкування учасників дослідницької роботи, звернення до "штурму мозку". Слабкою стороною можна вважати те, що проблемно-пошуковий тип навчання з конкретних учбових дисциплін у підручниках і учбових посібниках поданий недостатньо і педагог вимушений витратити багато часу на розробку таких занять.

IV. Демократизація і гуманізація суспільства та освіти, культурознавча соціологізація змісту навчання, розуміння активної ролі свідомості у практичній діяльності людей, у породженні новоутворень психіки тільки на основі власної діяльності людини в умовах взаємодії з іншими людьми висунули потребу цілеспрямованих педагогічних зусиль з розробки теорії *інтерактивного навчання* [6,7]. Сутність його полягає в засвоєнні змісту учбового матеріалу шляхом організації міжособистісного взаємонавчання під час колективних дискусій, студентських наукових конференцій, ділових ігор, захистів курсових робіт тощо (Дж. Мід, В. Ляудис).

При інтерактивному навчанні (взаємонавчанні) цілі можна визначити таким чином: дидактичні – як актуалізацію особистісного досвіду кожного студента і відтворення засвоєного змісту предметної діяльності в єдності; розвивальні – як оволодіння нормативними моделями мислення, мистецтвом монологу, діалогу, евристичної бесіди, "штурму мозку", мистецтвом спілкування. Виховні цілі полягають у тому, щоб у центр керування навчанням був поставлений сам студент як носій ціннісно-професійної поведінки, професійних знань, культури міжособистісних стосунків, здатний розуміти ділову ситуацію і конструювати власні комунікативні дії.

При інтерактивному навчанні для засвоєння вирізняються теоретично вагомі і практично цінні теми змісту навчання. Тема забезпечується блоком базисної інформації. Спільними зусиллями викладача, студентів, бібліотекаря добирається основна і додаткова література. У випереджувачому режимі визначається форма учбового заняття, розробляється "сценарій" і визначаються функції (ролі) учасників заняття. Це підготовчий етап. Йому приділяється найбільше часу, насичений консультаціями, тренінгами. Другий етап – безпосереднє проведення заняття, на якому цілісно висвітлюється тема самими студентами, їх ідеальний план дій, ціннісний внутрішній світ кожної особистості. Третім етапом є аналіз і самооаналіз змістового і функціонального боків діяльності студентів, коректування поведінки.

Діяльність педагога визначається його професійною компетентністю, що виявляється у виборі теми заняття, в організації зацікавленої продуктивної діяльності студентів, в умінні "заразити" їх ініціативою творчого ставлення до вибраних "ролей", в умінні диференційовано здійснювати індивідуальні та групові консультації, в гарантованості високого професійного рівня і своєрідної оригінальності учбового заняття.

Характер діяльності студентів полягає в засвоєнні ними соціального досвіду: адекватності усвідомлення учбової ситуації, різноманітності форм актуалізації власного досвіду, свідомого конструювання власних дій, поведінки, особистісної компетентності і суб'єктивної позиції. Все це має дозволити студенту впевнено функціонувати в якості повноправного учасника ділової гри, наукової конференції, круглого столу тощо, впливати на однокурсників, удосконалювати і перетворювати себе уже сьогодні, а не в майбутньому.

Перевага інтерактивного навчання полягає в тому, що безпосередньо на учбовому занятті студент опиняється в ситуації соціалізації, навчається умінню усвідомлювати свою поведінку, свої думки, своє ставлення до інших людей і до самого себе; почувати себе "автором" власної діяльності. Педагог же подає зразок того, якими мають бути його поведінка і дії, щоб вийти із ситуації "запитувача" студентів і перейти на позицію співробітництва.

Слабкими сторонами інтерактивного навчання є його недостатнє теоретичне і практичне опрацювання, майже відсутність добротного матеріалу у підручниках та навчальних посібниках. Внаслідок чого витрачається багато часу на пошуки необхідних матеріалів, а не на консультування та організацію діяльності студентів.

V. Перехід до ринкових відносин, структурна перебудова економіки, політична реформа в нашій країні потребують нової парадигми освіти, в якій був би закладений такий набір професійних та особистісних якостей, за допомогою яких можна було б надійно орієнтуватися у мінливому світі. На ринках праці з'явилася потреба в таких фахівцях, що відзначались би високим рівнем професійної компетентності, здібністю до творчої самостійної високоморальної життєдіяльності, усвідомленням себе як суб'єкта діяльності. Ці вимоги часу стимулювали розробку теорії *модульного навчання*. Вона народилася у надрах програмованого навчання в англійських країнах у кінці шістдесятих років (Р.Бернс, А.Маслоу тощо), в Україні знайшла широку розробку і практичне застосування на початку вісімдесятих (В.М.Гараєв, С.І.Куликов, Є.М.Дурко тощо). Теоретичні засади і технології практичної реалізації модульного навчання продовжують розроблятися і в наш час.

Цілі модульного навчання можуть бути визначені таким чином: дидактичні – як засвоєння студентом більш самостійно або цілком самостійно інформації, що закладена у програмі кожного модуля; розвивальні – як самостійне усвідомлення рівня особистісної підготовки до виконання програми навчального модуля, самооцінки і вдосконалення індивідуальної стратегії учбової діяльності за принципом НОУП, опанування методиками "ноу-хау" (знаю як це робити); виховні – як формування в собі самостійності як якості особистості, потреби у дослідницькому і усвідомленому підході до теоретичної і пошуково-практичної діяльності як життєвої стратегії.

Зміст освіти при модульному навчанні представляється у вигляді домінуючих модулів. Кожний модуль охоплює декілька суттєвих тем курсу учбової програми або невеличкі розділи. До кожного модуля розробляється учбова програма діяльності, що включає в себе цільовий план дій, банк інформації, методичну і комп'ютерну підтримку досягнення поставлених інтегрованих цілей. Кожний модуль поєднує в собі велике коло теоретичних питань, набір професійно значущих практичних завдань, що потребують вибору доцільних типів навчання, раціональних способів діяльності і розробки шляхів оптимального впровадження ціннісних ідей до реальної педагогічної практики.

Характер діяльності педагога полягає в тому, щоб згідно з учбовою програмою визначити і сформулювати систему модулів, кожний з яких представляв би відносно цілісну змістовну і функціональну структуру. До модуля розробляються цільові

установки, програма діяльності, набір літератури, інформативно-змістових і методичних матеріалів, які могли б бути основою індивідуального навчання кожного студента.

Викладач розробляє графіки поточного, проміжного, узагальнюючого контролю (по закінченню роботи студентів над модулем) з обов'язковим урахуванням їх самоконтролю та самооцінки; виводить рейтинг кожного студента. Викладач у модулі нібито інтегрує всі принципи модульності, особливості всіх типів навчання, визначає (але не категорично) характер і шляхи можливої діяльності студента на теоретичних, практичних заняттях, при самостійній роботі, організації експериментальних досліджень, при зверненні до комп'ютерної підтримки тощо.

Діяльність студента полягає в самостійній роботі із запропонованою йому індивідуальною учбовою модульною програмою, що вміщує цільовий план дій, банк предметно-змістової інформації, методичні приписи по досягненню цілей професійного самовдосконалення. Під час роботи над модулем заохочується використання допоміжних засобів вираження інформації: структурування, моделювання, графі, логічні діаграми, узагальнюючі схеми, таблиці тощо. Діяльність студента націлена на регулярне співробітництво з викладачем, яке проявляється в диференційованні консультування, контролювання тощо. Модульні програми покликані забезпечити рівномірне залучення студентів у самостійне навчання протягом всього семестру, перенесення акцентів з узагальнюючого контролю якості їх знань і діяльності на систематичний проміжний.

Перевагою модульного типу навчання можна вважати його спрямованість на внутрішню організацію індивідуальної діяльності кожного студента, залучення його до самостійної роботи, яка вчить бачити цілісно предмет пізнання, ставить у режим саморегуляції поведінки та виявлення ініціативи. Модульне навчання, що культивує систематичну відповідальність за якість діяльності і знань, по-новому ставить питання про заліки та екзамени. Якщо студент "відпрацював" модулі-блоки, отримав високі поточні оцінки і внаслідок – належний рейтинг, то за сумою балів йому може бути виставлена підсумкова оцінка як екзаменаційна.

Слабкими сторонами модульного навчання можна вважати його недостатню практичну розробленість, майже відсутність стандартизованих модульних підручників, навчальних посібників, розробок окремих модулів, належної методично-комп'ютерної підтримки. Але разом з тим, цей тип навчання, що інтегрує в собі прогресивні тенденції інших типів навчання, все наполегливіше впроваджується у практику вузівської діяльності.

Отже, ми стисло охарактеризували типи навчання. Знання сутнісних особливостей кожного типу навчання дають можливість кожному викладачеві конструювати учбові заняття згідно з цільовими установками в залежності від можливостей змісту освіти, підготовленості студентів і методичної бази підтримки діяльності студентів. Знання сутнісних особливостей кожного типу навчання допоможуть визначити провідний тип навчання та інтегрувати в ньому переважні особливості інших типів навчання. Це обумовить усвідомлену стратегію і тактику діяльності педагогів і студентів.

Із знанням типів навчання поєднана (і для викладача, і для студента) діяльність з модернізації цілей, змісту освіти, планування та представлення його в укрупнених блоках, організації самостійної репродуктивної, алгоритмічної, частково-пошукової, творчої діяльності студентів [6].

Усвідомлено організовані на учбових заняттях провідні види діяльності і поведінки, запрограмовані в кожному типі навчання, допоможуть "привести в рух внутрішні сили саморозвитку" (П.Ф.Каптерев) студента, піднімуть його до рівня самоперетворення і перебудовування навколишньої дійсності.

Природно, що при виборі типів навчання не має бути жорстких приписів, розмежувань, тенденцій до спрощення. Кожний тип навчання має рівні права, свої цілі, сильні і слабкі сторони. Все це надає право цілеспрямовано варіювати їхніми перевагами з метою вдосконалення розуму кожного студента, розвитку його самостійності, свідомо-творчого ставлення до учбової і професійної діяльності, динамізму під час вибору й прийняття рішень, їх втілення у життя, розуміння цінності безперервного навчання [7].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Человек: философские, социальные и медико-биологические проблемы /Под ред. Морозова М.Н. - Донецк, 1991. - 121с.
2. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости учителя.- К., 1994.-110 с.
3. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов. /Составитель Радугин А.А. - М., 1997. - 256 с.
4. Психолого-педагогические основы профессионального воспитания и самовоспитания студентов университета: Сб. научн. тр. /Под ред. чл.-корр. АПН Кузьминой Н.В., доц. Молчановой Г.И. – Донецк, 1986. - 144 с.
5. Регіональний і шкільний компоненти змісту загальної середньої освіти: здобутки, проблеми, перспективи: Наукове видання. – К.-Донецьк, 1997. - 220 с.
6. Основы вузовской педагогики: Учебное пособие. - Л., 1972. - 311с.
7. Л.Хелл, Д.Зиглер. Теория личности: Основные положения, исследования и применение. - СПб., 1997. - 608 с.

Матеріал надійшов до редакції 18.09.2000 р.

Молчанова Г.И. Типы обучения в высшем учебном заведении и их возможности в развитии творческого потенциала педагога.

В статье выделяются типы обучения в вузе и их возможности в развитии творческого потенциала педагога, представлен аналитико-теоретический взгляд на эту типологию.

Molchanova H.I. Types of Education in the Institution of Higher Education and their Possibilities in the Development of a Teacher's Creative Potential.

The article distinguishes types of education in an institution of higher education and their possibilities in the development of a teacher's creative potential, analytical and theoretical analysis of this typology is given.